

教育の「戦場」からの実践報告

—養護教諭(高校)、小学校教諭、家庭科教諭(高校)の立場から—

江森一郎・池田美喜子^{1*}・濱上 薫^{2*}・分校淑子^{3*}

Practical Report from the Battlefield on Education

—From the Standpoint of a Nursing Teacher (S.High), a Elementary School Teacher
and a Teacher of Domestic Science (S.High) —

Ichiro EMORI, Mikiko IKEDA, Kaoru HAMAGAMI and Toshiko BUNKO

目次

- I 保健室からのメッセージ (池田)
- II 「上達論」を踏まえた小学校におけるコミュニケーション教育 (濱上)
- III 『家族』の授業の変遷と『成熟社会』における課題 (分校)

まえがき

この報告は、私の担当する大学院(修士課程)日本教育史演習(1単位)の授業に参加した現職教師の参加者3人の分担執筆で成り立っている。実は例年はこの授業は、認定する単位数が少ないこともあり、従来は実質的に私が指導する外国人留学生の日本教育史にかかわる個人的な日本語作文指導の時間にしていた。

しかし、今年度は熱心な現職の3人の院生が是非受講したいというので、外国人留学生とは別に、4人で隔週に一度ずつ演習をやってきた。

(途中から日本と中国の教育史の比較研究で昨年度社会環境科学研究科で博士号を取得した胡国勇氏も参加した。)やると言っても、胡氏を含め一人づつたっぷり1時間半程度かけてレジュメにもとづいて自分の歩んできた道や実践を発表し、それに感想を言い合う形だった。この演習では、私は最終回に社会学者でマスコミにも積極的に登場する宮台真司の教育論の概要を報告したのみで、あとは感想を述べあう一員に過ぎなかった。しかし、最近現職で大学院に来る先生方の悩みは深く、その問題意識は高い。私などはその熱心な探求心にほとんど応える事ができず、内心忸怩たるものがある。

ともあれ、この演習の中での自らの実践や子ども時代をふくめた過去の生き様の報告は、普段教育現場には身を曝していない私には、現場教育や子どもの現状を知る最善の機会になった。私だけが聞き流してしまうのは惜しい内容なので、この授業の初期からその発表の一部でも本学紀要に分担執筆する事を提案し、こういう形の報告ができあがった。それぞれ学校での担当分野が違い、特に共通の探求課題があったうえでの報告ではないが、今日の難しい学校教育の現場で、それぞれの分野で日々こういう努力がされているという具体例を紹介できただけでも意味があると思う。他分野、他学校種の教師がどういう苦勞をしているのかを具体的に知る良い材料でもあると思う。

日頃私が感じている日本の学校教育の根本的問題点と思われる点も、この際指摘しておきたい。私は日本の学校については、それぞれの学校段階が歴史的に抱え込んでしまった特殊な一面を、なんとか脱却できないかと考えている。小学校は共同体主義の特殊地帯になっていると思っている。子どもは近々差別や対立の渦巻く荒々しい‘娑婆’(俗世間)に出て行くのに、小学校の期間だけは差別や対立を故意に隠蔽し、

いわば束の間の「和合した共同体」を求めようとするエートスが圧倒的に強い。しかし、それは子どもの将来を本当に考えていることになるのか?と疑問を持っている。

他方で、(少なくとも今までは)受験の圧力が圧倒的だった中学校・高校では、現実には学業成績が悪かったり、適当にやりすごし趣味に没頭する生徒は、教師たちには建前はともかく、本来的に積極的に評価出来ない。中・高等学校の教師は少なくとも性格の異なる2教科くらいは担当するのを原則とすれば、それだけで生徒を多面的に評価できるようになるなど考える。要は、中等教育の教科担任制が子どもを一面的にしかみることができなくしがちだということである。教育内容の大幅削減が実現する今が、複数教科担任制度をつくる好機とも思う。

しかし、それがもし正しいとしても、小学校では小学校の、中・高では中・高の学校のそうならざるをえない事情もよくわかる。欧米に比べ教育を安上がりにならうとする伝統の強い日本ではあるが、今後の日本のあり方を真剣に考えるならば、人件費増額を中心とした財政的援助を柱にし、その上で学級経営や授業負担を軽減するなどの条件整備をし、社会の風を大胆に取り入れ、徐々に変えて行くほかない。

私の主観的観点の表明はこれくらいにし、共同執筆者の身分的問題を補足しておきたい。濱上さんは小学校、池田・分校さんは高等学校であり、最も難しい年齢である中学校の先生の報告がここではできないのが残念ではある。

なお、それぞれの報告は夏休み中に一度だけ互いに検討する機会をもったが、その後の修正は本人の責任で行った。池田さん(I執筆)と濱上さん(II執筆)は一年間のみ大学院で受講に専念し、翌年は勤務校に帰り、教職に復帰しつつ週に一度のみ大学に通学し、修士論文を書くといういわゆる「14条適用者」の院生である。分校さん(III執筆)は、今年から法制化された「現職教員制度休業制度」による院生である。

三人とも、来年は勤務に戻りつつ修士論文も書かねばならない。以下の報告は、それぞれの現場での貴重な記録であると信じる。(江森)

1 保健室からのメッセージ

1. はじめに

私は、教職15年目の養護教諭である。初任の職業高校から定時制を経て現在千人を超える大規模校に勤務している。看護の道から養護教諭養成課程に入った私にとって、養護教諭という職業は憧れであった。しかし、実際に職務についてみると、特に大規模校では、仕事量の多さと責任の重さに自分自身本当に耐えられるのかと思うほど多忙な毎日を過ごさなければならぬのが現実であった。社会状況を反映してか、最近特に心を痛めるのは、生徒の問題が非常に深刻化してきていることである。

保健室利用の増加に加え、不登校や保健室登校、相談件数の増加、そして教員と生徒間のトラブルや、家庭の問題など枚挙にいとまがない。

養護教諭は、時代の変遷とともにその職務内容も変化し、今や学校になくてならない存在として受け止められてきており、また、学校の中だけでなく保護者から期待されるところも大きい。しかし、養護教諭の職務の多様化、多忙化の中で、今、本当にやらなければいけない仕事は何かについて、少し立ち止まって考えてもいい時期かもしれない。

そこで、ここ数年の保健室(現任校:高等学校)の問題性について考えてみたい。

2. 養護教諭の新たな役割

社会の変化に伴ない、ライフスタイルの変化や様々な健康問題の増加は、児童生徒においても多くの問題を引き起こしている。また、いじめ・不登校・薬物乱用・性の逸脱行動や、暴力事件等も成長途上にある児童生徒の心身の健康に大きな影響を及ぼしている。それらの問題は、「人との関わり方が苦手」「自分の存在に価値

や自信がもてない」「ストレスに対処する力の低下」を含めた心の健康問題と深く関わっていると考えられる。それに伴い保健室では児童生徒の来室者数が年々増加し、「こころの居場所」として、その機能の充実が期待されるようになってきた¹⁾。そのような背景から養護教諭に求められる資質として、カウンセリング能力や問題解決のための指導力に加えて企画力、実行力、調整能力が挙げられている。

このような状況の中で、平成10年の教育職員免許法改正で養護教諭は保健の教科を担当する教諭または講師となることができるようになり、問題が起きた場合の対応はもとより、問題が起る前の予防的な健康教育へも関わることができるようになったのである²⁾。

養護教諭の本来の職務とは一体何なのか。学校教育法第22条では、「養護をつかさどる」と定められている。「養護」とは、広辞苑によれば、教育としての養護として「児童の体質や心身の発達状態に応じて、適当な保護と鍛錬とを加え、その成長・発展を助けること。」とある。また、昭和47年保健体育審議会答申ではこれを「児童生徒の健康を保持増進するためのすべての活動」と解している。しかし実は、この件について明文化された法律などはどこにもないのである。養護教諭の職務は、その時代の要請に応じて変化しうる非常に弾力性のある職務ともいえよう。別の言葉でいえば、曖昧なところが大きいのである。しかし、この「曖昧さ」が今の児童生徒にとっては非常に好都合に働いているような気がする。具体的な話は後半に譲るとして、最近の文部科学省で実施している研修会等では、保健室の機能としてこの曖昧なところをあえて具体化して、次の8項目をあげている³⁾。

- (1) 学校保健情報の把握に関すること。
- (2) 保健指導・保健学習および健康相談活動（ヘルスカウンセリング）に関すること。
- (3) 救急処置及び救急体制の整備に関すること。
- (4) 健康診断及び学校医の行う健康相談に関

すること。

- (5) 学校環境衛生に関すること。
- (6) 学校保健に関する各種計画・活動及びそれらの運営への参画等に関すること。
- (7) 伝染病の予防に関すること。
- (8) 保健室の運営に関すること。

養護教諭の日常の仕事では、心の問題への対応だけでなく、救急処置の割合も大きい。時には、児童生徒の生命にかかわる大きな事故に遭遇するときもあり、学校に一人しかいない養護教諭にとってその精神的負担はかなり大きい。事例によっては、学校と養護教諭の責任が厳しく問われ、養護教諭自身にPTSD（外傷後ストレス障害）がみられたという報告もされているそうである³⁾。これに象徴されるように、現場ではいつもそういう責任を背負いながら養護教諭が執務しているのである。

3. 保健室は保健室らしく

保健室というところはどんな理由であっても入っていけるところである。先に挙げた「曖昧さ」はこここのところにかかってくる。外傷や、内科的症状のあるときはもちろん、「制服のボタンがとれたから裁縫セットを貸して欲しい」、「ズボンのチャックが壊れたので安全ピンが欲しい」、また「トイレの紙がない」などと汗だくになって保健室を訪れるのは男子生徒が多い。相談では、この年頃に多い恋愛問題や失恋のショック、友人との関係、受験進路の悩みや家庭の問題などと幅広く、最近では、先生に叱られたなど教師とのトラブルで授業を受けられない生徒も来室するようになった。同じ生徒が何度も来室することもあるが、それにしても、広い学校の中でわざわざ保健室に足を運ぶには、それが例えば友人の付き添いであっても、それなりに意味があるように私は思う。その日々の対応から、保健室はどんなところで、養護の先生はどんな人で、どうなふうに対応してくれるのか。自分が困ったときに来室できるところかなど、雰囲気を感じ取っていく。そんなものではない

かと思う。

身体症状の訴えの背景に、こころの問題が潜んでいることも多い。頻繁な来室は、甘やかしと非難されることも多々あり、周囲の理解を得るのに苦労する。しかし、彼らは相談室には行かず、保健室にその居場所を求めるのである。

秋葉正樹氏(教育社会学)は「保健室のエスノメソドロジー」という論文で、都内の中学校の保健室で収録されたカセットテープ(120分用88本)、ビデオテープ(90分用12本)のデータを分析して、以下のような結論を述べている。「養護教諭が、悩みごと相談にのろうとして常に身構えていなくても、子どもの身体的トラブルに対処していくプロセスは、子どもが悩みごとをうち明けやすくする秘密が埋めこめられているのだ。保健室のやりとりにもみられるこうした長所は、保健室がカウンセリングのための場所として明確に位置付けられるとき、効力を失ってしまうのではないか。」「保健室は従来どうり、子どもの身体症状に対処する場所として確保し、養護教諭もまた子どもの身体症状に対処するよう子どもと係わっていくことが、結果的に悩める子どもにとって数少ないオアシスを確保することになるのではないだろうか。」⁴⁾

したがって、保健室は保健室らしく、肩肘張らず、生徒をそのまま、言い換えれば「生徒のこころとからだを一緒に受けとめていく」いままでの対応でいいということだろう。

生徒との対応において、生徒から学ぶものも非常に大きい。高校生ともなると、「本音を出しても安全な場所」と感じると、いろんなことを話し始める。学校のことや家族や友人のことなど、客観的にみるとほとんど一方的な文句や愚痴が多い。しかし、このくらいの年齢の子どもはこんなふうに感じているのかと思いながら、主に聞き役になるよう心がけている。なかには、これは教師や親に問題があると思われる時もあるが、生徒は自分本位で都合の悪いことは省くこともたまにあり、鵜呑みにはしないで生徒の言い分として聞くようにしている。また、茶髪

や化粧で飾った女子生徒が、話もしたことのないおとなしいクラスメートをかばったりしているのをみると、見かけだけで判断してはいけなさと痛切に感じたりと、こどものこころと向き合う必要性を再確認するのである。不思議なもので、人は、誰かに話を聞いてもらえた、自分のことを分かってもらえたと感じるとふと元気になって困難に立ち向かおうとする力が湧いてくるようである。

親や親友にも言えない悩みを、保健室の自分のところに相談にやってくる生徒を相手にしていると、こんな責任の重い仕事をしている自分が、本当にその相談を聞くに値する人間かと問いかけざるをえない時がある。そして、また、自分の力の足り無さのために悔いの残るケースもある。しかし、それでも、一生懸命関わってくれた人がいたということを生徒たちのこころのどこかに残すことができれば、人との関わりの中かで、何か大切なものを伝えることはできるかもしれない。数見隆生氏⁵⁾は「子どもに十分共感しつつ自立に向けたかかわりをしていくことは、教育の総体を取り戻すべき課題でもある。」更に「まずは保健室がこの機能を何としても大事にしていかなねならない。そこで働く養護教諭の人間性と教育性というものがいっそう問われている。」と述べている。

近年、生徒が摂食障害になるケースに遭遇することがある。摂食障害とは神経性食欲不振症に見られる極端なやせが有名であるが、最近では、拒食のあと過食になり、無茶食いや自己誘発性嘔吐、下剤の乱用など不適切な手段をとるものも増加しているといわれている⁶⁾。

9月の体重測定で4月より8kg以上やせて40kgになってしまったM子は、ダイエットがきっかけで極度に体重が減少してしまった生徒であった。160cm近くある身長に対してこの体重を考えると如何にやせているかがわかるであろう。話を聞こうと昼食時間に呼び出した。彼女に「どうしたの」と話しかけたとたん、泣き出し「どうしていいかわからないんです。家に

いても何かおかしくなって大声で叫んでしまったり・・・」とつらい日々を語り出した。もちろん彼女とは初対面ではなかった。彼女は3年生で受験を控え精神的にも苦しい状況だったのだろう。その後何度か彼女と面談を繰り返し、担任と連絡をとり保護者にも逢い、医療機関での継続治療のもと無事受験を乗り越え、卒業していった。卒業式の日、彼女はわざわざ保健室に挨拶にきてくれた。なかなかうまく言えないからと私に手紙を書いてくれた。「先生、ありがとう。私が一番うれしかったのは先生にあの時『どうしたの?』と声をかけてもらえたこと。私はきっと誰かに気がついて欲しかったのだと思います。」と書いてあった。自分でどうして良いのかわからないところの叫びを、こどもたちは体で訴えているのだと私は思った。言葉にできないサインをどれだけくみ取れるか、そしてそのサインを出しやすい人間関係をこどもたちといかに築けるか、それが養護教諭に期待されている重要な役割ではないかと思う。

4. 生徒の対人関係と性の問題

新学期といえ、新しい教室に新しい友達といろんなことが新鮮に見える心弾む時。その新鮮さが、何故か心地良い緊張感を与えてくれるようで私はとても好きだが、最近この新しいクラスに馴染めない生徒が保健室を訪れることが多くなった。中には保健室で数日を過ごし「もう教室へ行けないから学校やめる」と言う生徒も数人は出る。最も多い理由は、「友達がいらない」である。友達は自然にできるものという考えはすべての生徒に当てはまるものではないようだ。対人関係をうまく作れない生徒が近年非常に多くなってきたように思う。また、陰湿ないじめも、教師が気づかないところで潜んでいたり、集団のなかに「いる」ことだけでも強い違和感を持ち、教室内の孤独に悩みながら登校している生徒もいる。教師はいつもこのことを頭の隅に置いておかなければいけない。

対人関係が希薄になっていることと矛盾して

いるようだが、男女の関係については驚くばかりの状況がみられる。ここ数年、妊娠や性感染症を心配して保健室に相談に来る生徒が多くなった。

日本性教育協会による青少年の性行動全国調査(1999年)⁷⁾によれば、性交経験率は高校男子で27%、高校女子で24%、大学生男子63%、大学生女子で50%であった。しかし、この数字は調査委員らも指摘しているように、学校に登校している生徒や学生を対象にした調査であり、同年齢の中退者や勤労者の数は入っていない。これらを入れると確実に割合は上昇するであろう。また、厚生省が実施した調査⁸⁾によれば、「若い女性で、急速に初交年齢の低年齢化が進んだ。学校で知り合った同年程度の相手と初交する傾向が強まっている。」とある。こういった現象は都会だけの問題ではない。また、性交は必然的に妊娠と性感染症の危険を含んでいる。日本では人工妊娠中絶数は減少しているにもかかわらず、10代の中絶数は増加しており、10代の中絶数の全中絶数に対する割合は、1970年代と比較すると1998年で5倍以上の増加を示している。⁹⁾また、性感染症ではエイズの問題もさることながら、女性の80%が無症候性に経過するといわれているクラミジアが増加し、骨盤内感染や不妊症、胎児への影響が危惧されている。

保健室には、恋愛を含めた性に関する問題を抱えた生徒が多く来室する。性や、性器に関することは、なかなか相談しにくいものである。殊に異性の問題となると、なお切り出しにくい。保健室というところは、こういう内に秘めた相談ができる場所である。またそのためには相談できる人間関係を築き、安全な空間を準備できるように日頃からこころがけてはいる。性の問題は、学校や親に知られたいと訴える生徒が多いが、医療機関への受診が必要な場合もあり、大変苦慮する相談のひとつである。以前、このような件で保護者と面談したことがあった。こどもに対する保護者の第一声は、「何で学校の先生にいうの」であった。誰にも言えなかつ

たらどうなっていたのかと思ったが、これが親のいつわらざる本音だったのだろう。

妊娠や性感染症の問題だけでなく、近年は複数の異性と性交渉を持つ女子生徒の精神的な問題もみられる。つき合いを始めると、ほとんど相手のことを知らないままに性的関係を持ってしまう、その結果残るものと言え、虚無感、むなしさである。ほとんど相手に魅力を感じられないまま「飽きてしまう」のである。あまりに早く複数の男性と性関係をもってしまった女子は生きる価値をも見失う危険が大きいように感じられる。保健室に相談にくる生徒の性交時の避妊率は低く、安易な性行動のしわ寄せはほとんど女子にきているようである。一方、この人だけと信じてつきあったたった一人の異性から性感染症をうつされたり、「一生一緒に」と決めていた人から「卒業するから」が別れる理由だと言われて、授業に出られなくなった女子なども、保健室に居場所を求めて来室する。しかし、その生徒を前にして「責任は半分はあなたよ」とはとてもいえない。保健室は彼女たちが困難を受け入れ、立ち直る間、安全な空間を提供するだけである。

日本は世界にも類がみられないほど性情報が反乱している国だそうである。テレビ、ビデオを始めインターネットや雑誌など女性の性を商品化したものが、ちまたに溢れている。こどもたちはこれに振り回され、性衝動をかき立てられてしまっている。「2000年子ども白書」¹⁰⁾によれば、「過去一年間に金銭の授受を伴うセックス(売買春)を行った人は男性で平均11%にのぼる。(中略)重要なことは、最もその割合が高いのは、中高年ではなく、むしろ若い年代であるということ。」とある。

学校の現場で、生徒の実態に即した性教育を実施するために、その必要性をどう訴え、定着させていくか、その中心的役割が、今、養護教諭に求められている。

5.最後に

若者たちは、親や教師と異なる環境で育ち、違う価値観を抱いている。性の問題にしる、茶髪や薬物の問題にしる、価値を伝達するだけでは何も解決しないような時代になってきている。宮台真司氏¹¹⁾は「教師は何かにつけて、こういうふうに言うことが重要だと思うですよ、『先生にもよくわからない』と。『親や教師が社会を見通せる』ということはない。(中略)私たちがこれから言うことは、君たちにとって実は判断材料でしかない。私たちにもよくわからないのだ」というところから出発しないと、逆に無責任であることになります。」と述べている。これからどういう時代になるのか、子どもたちとともに考えていかなければならないのだろう。

森昭三氏¹²⁾は「『ひと』は理解され、共感されて信頼を育て、こころが安定するものです。そこからありのままの自分が肯定できて、成長への作業がおこるのです。子どものこころの扉のハンドルは内側にあって、外側からあけることはできないのです。」といっている。どんなに時代が変化しても、いつも子どもたちのこころに寄り添い、共に考える気持ちを失わない養護教諭でありたいと思う。(池田)

【 参考文献 】

- 1) 財団法人日本学校保健会『養護教諭が行う保健室相談活動の進め方ー保健室登校を中心にー』1p, 2001
- 2) 財団法人 日本学校保健会『養護教諭の特質を生かした保健学習、保健指導の基本と実際』9, 17p, 2001
- 3) 日本学校保健研修会『第33回日本学校保健研修会 開催要項』16p, 2001, 非売品
- 4) 好井裕明・山田富秋・西阪仰『会話分析への招待』世界思想社, 191p, 1999
- 5) 数見隆生『教育保健学への構図』大修館書店, 79p, 1994
- 6) 山形正男編『情報・知識 imidas2001』集英社, 1072, 2001

- 7) 財団法人日本性教育協会：『「若者の性」白書 第5回青少年の性行動調査報告』小学館, 11, 8p, 2001
- 8) 厚生省 HIV 感染症の疫学研究班行動科学研究グループ 木原雅子・木原正博『大学生の HIV/STD 関連知識、性行動、性意識に関する研究、教育アンケート調査年鑑』上, 創育社, 93~112p, 2001
- 9) 厚生省大臣官房統計情報部編 財団法人厚生統計協会『平成11年母体保護統計報告』, 34p, 2000
- 10) 日本子どもを守る会『子ども白書』草土文化, 125~127p, 2000
- 11) 宮台真司・尾木直樹『学校を救済せよ』学陽書房, 32~33p, 2000
- 12) 森 昭三『これからの養護教諭—教育的視座からの提言—』大修館書店, 70p, 1995

II 「上達論」を踏まえた小学校におけるコミュニケーション教育

1. はじめに

—コミュニケーション危機の時代—

中島梓は、次のような症状を示す若者たちを「コミュニケーション不全症候群」と名づけた。¹⁾

1. 他人のことが考えられない。つまり、想像力の欠如。
2. 知り合いになるとそれがまったく変わってしまう。つまり、自分の視野に入ってくる人間しか「人間」として認められない。
3. さまざまな不適応の形があるが、それはすべて人間関係にたいする適応過剰ないし適応不能、つまり岸田秀のいうところの対人知覚障害として発現する。

そして、その本質を次のように規定し、²⁾

スプラッタームービー（恐怖映画＝引用者注）が象徴するこの一方通行の典型的な関係性

その上で、来るべき将来に対する危惧を問題提起した。³⁾

だがこれは理想論であり、逆に生まれようとしているのは、「大人のずる賢さとエゴイズムを身につけた無責任な子供」という最悪の存在であるかもしれないのだ。私の感じ取るコミュニケーション不全症候群の最大かつ焦眉の急の問題点はまさしくそこにある。

今から約10年以上も前のことである。

私自身も小学校の現場で20年近く勤務しているが、特にこの5年間は、中島の危惧したことが現実のものになってきているように思えてならない。

私が感じたように、ようやく教育界全体においてもその危機的状況が問題視され始めてきた。教育課程審議会の答申（平成10年7月29日）において、国語科の「改善の基本方針」の要点の1つとして、「互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成すること」が挙げられた。（以下「『伝え合う力』の育成」とする）

しかし、それを受けた現場からの実践・提案の多くは、いかに効果的に相手に自分の思いを伝えるかといった「ノウハウ」の提案に留まっているように思えてならない。

そのような状況の中で、倉八順子は、次のような示唆に富む指摘を行なう。⁴⁾

これまで一般に授業と言われてきたものは、「特定の内容を具体化した教材を媒介として、学習者を一定の知識や技能や能力の獲得へと導く活動」（稲垣忠彦・佐藤学、『授業研究入門』）を意味していた。この定義にまちはがいはないが、授業という実践は、稲垣忠彦が指摘するように、このような認知的領域にのみとどまるものではないだろう。授業と学習は、この認知的実践々、実践主体間の身体とところのかかわりあいとしての社会的実践々、そして、それらの結果として実践主体の自己の変容をもたらす倫理実践々、の三つの側面が、複合的に絡みあってなされ

る「文化的実践」である。この三つの側面が絡みあい、相互作用をすることによって初めて、授業は参加者(教師・学習者)にとって意味のあるものとなる。そして、教師と学習者に真正な学びを創出することになる。

さらに、小森茂も、次のような「生きる力」と「『伝え合う力』の育成」とを結びつける「緊急かつ重要な実践課題」の必要性を訴えた。⁵⁾

二. 国語科授業で身につけた「思考力・表現力」と学級・学校生活との連携・関連を図る実践研究

これから私が提案するのは、小学校の国語科の授業における「文化的授業」づくりを目指し、学級・学校生活との連携・関連を図った実践の報告である。

2. 「守・破・離」の上達論

「文化的授業」づくりの骨格となるなのが、日本古来から芸事における「上達論」として広く知られている(一説には世阿弥の考案とされている)「守・破・離」というステップを踏んだ実践方法である。

「守」の段階は、ひたすら師匠の芸風を真似る。「破」の段階でそこを超えて、最後の「離」の段階で、自分独自の芸風を確立する。

教育の世界においても、この「上達論」がよく応用されている。基礎・基本から始まり、最後には個性へと成長していく過程である。

ところが、最近の「個性尊重」(「自由」と置き換えてもよい)ということばに、私は一種の危機感を抱いている。なぜなら、先ほど示した「上達論」の「守」「破」の段階が、スッポリと抜け落ちているように思えるからである。この段階を通過していない「個性」は、あまりにもひ弱過ぎる。自分勝手、好きなことしかしない、苦手なことからはすぐ逃げる・・・、「あるがままとわがまは一字違いで大違い」とな

る。

そこで、「上達論」を踏まえると、どのような指導方法となるのか、以下に紹介していく。

3. 「守」以前の段階での環境整備

4月5日、子どもたちは1つ上の学年に上がり、新しい担任との出会いを待っている。教室に入っていくと、真っ先に「男子は男子同士で固まり、女子は女子同士で固まって座っている」という異様な風景と出会う。このような状態の中で、私は子どもたちに静かに問いかける。「男女がいっしょに座っていないのはなぜですか。」と。子どもたちは、口々に言う。「だって恥ずかしいもん。」「男なんか嫌い!」「女と一緒に座りたくない!」

男女で一緒に机を並べたくない・・・子どもたちが最初に示す非言語的メッセージである。

神田久男によれば、非言語的コミュニケーションには「近言語」「身体動作」「身体特徴」「対人的空間」「物理的環境」の5つのカテゴリーに分けることができるという。⁶⁾先の例では、「対人的空間」がこの教室の子どもたちの「関わり」を如実に示している。

よって、こちら是非言語的コミュニケーションの1つ「身体動作」「対人的空間」を使った指示を出す。「今から全員で朝の挨拶をしましょう。ただ『おはようございます』では面白くないので、全員立った後自由に出て歩いて友だちと挨拶して下さい。ただし、条件が2つあります。1つ目は、このクラス全員と挨拶すること。2つ目は、握手をしながら挨拶することです。」

教室の中から「エーッ!」という抗議の声が巻き起こる。それを無視して、最後の指示を出す。「全員とできた人から座って待っていて下さい。では、始め!」子どもたちは、最後まで残りたくないのに、ブツブツ言いながらも動き始める。ただし、ほとんどの子はまともに握手などしない。「軽く手同士が触る」という感じ

だ。

最後の一人が座ったら、次のような話をする。「先生は、この中でとても素敵の人を発見しました。相手の目を見ながらきちんと握手をしていた人です。その人は、相手の差し出す手をただパンと叩いたり触れたりすることが、どれだけ相手に対して失礼なことかも、しっかり知っている人です。初日からこのクラスに、このような子が発見できて、先生はとってもうれしい気分になりました。その子に心から感謝します。ありがとう！」そして、次のように続ける。「ただ初日なので、先生はみんなの名前も顔もしっかりわからないので、その子が誰だったか忘れてしまいました。今と同じことを、もう一度やって下さい。今度は誰だったか言えるように、先生もしっかり見せてもらいます。では、どうぞ！」

これで約8割の子が、相手としっかり握手ができるようになる。後は、それでもマイナス的な非言語的コミュニケーションをとろうとする子に、明日から注目していけばよい。

翌日、前日の握手を繰り返した後、さらに強化するために主に「身体動作」的なゲームを行なう。例えば、ジャンケン列車・手つなぎ鬼などである。ゲーム的なこともあり、子どもたちはリラックスして自然と手と手をつなぎ合うようになっていく。それに伴って、「近言語」的な笑いや歓声も増えていく。

そして、男女がお互い協力し合って学び合うことの大切さを話し、座席を男女が並び合うように変えたいと、子どもたちに提案する。「対人的空間」「物理的環境」である。初日と違い、子どもたちは素直に受け入れてくれるようになっていた。

ようやくこれで、「守」の段階に入れる環境が整ってきた。

4. 「守」の段階のコミュニケーション

1) 聞く力を鍛えるリピート

4月当初、子どもたちは一種の「群れ」であ

る。授業中でも、各自が自分のやりたいことを好き勝手にやろうとしている。子ども同士のつながりがまだない以上、これも仕方のないことだ。

そこで、最初は「型」から入る。

こちらで簡単な質問をして、一人の子に答えさせる。そして、次のような指示を出す。「全員起立、今言った子の内容をそのままリピートして下さい。できた人から座りなさい。」子どもたちは騒然とする。多くの子は、その子話を聞いているふりをしながら、実はほとんど聞き取っていないからである。

まずは、座った子たち一人ひとりにリピートさせてみる。一句たりとも間違えたら、「この子はそうは言ってません。」と立たせる。ほとんどの子が、立つ方にまわる。そして、「すみません、聞いてなかったのでもう一度言って下さい。」と言わせて座らせる。

そして、もう一度、その子に言ってもらい、先のことを繰り返す。3回ほど行なうと、全員が一字一句間違えずに、その子の発言を聞き取れるようになる。

その後、次のような話を子どもたちにする。「本当は、こんなことしなくても聞ける子になってほしい。一番大切なのは、『この子話を聞いてわかって挙げたい』という思いだ。これからみんなこのクラスで友だちたくさん作って、こんなことしなくても、全員が先のような思いを全員に対してもてるようになれるといいね！」しかし現実には、このリピートを4月の間しつこいくらい繰り返さないと、子どもたちの聞く力と態度は身についていけない。

2) 話す力を鍛えるメッセージ返し

聞く力と態度が少しずつ身についてきたら、次の段階として「応答」を学ばせる。

まず、教師と一人の子とで、電話の場面を設定する。「もしもし、こちら〇〇ですが、お父さんいらっしゃいますか?」「今、おりません」「ではまた後ほどおかけします。」

次に、子どもに返事をさせないで同じ場面を演じていく。「もしもし、こちら〇〇ですが、お父さんいらっしゃいますか?」「・・・(無言)」「もしもし、▲▲さんのお宅ですよね。違いますか?」「・・・(無言)」

子どもたちは、おかしいと一斉に笑いだす。そこでストップをかけ、次のように話す。「みんな笑ったけど、あの無言は実はあなたたち一人ひとりの姿なんだよ。誰かが発表するでしょ。『僕は～と思います。』シーン『私は～と思います。』シーン・・・ なるの反応もなかったら、話をし終わった人は『自分の考えどうだったのかな?』って、とっても不安になるよね。

そして、「メッセージ返し」という方法を教える。

まず、次のように説明する。「まず、誰かが発言し終わったら、全員が立ちます。そして、その子と先ほどのように1対1で対話している気分で、その子の考えに対して自分が思ったことをその子に向かって言ってあげます。言った人から座っていきます。」

実際にやらせてみる。各自が一斉にその子に向かって、自分が思ったことを口々に言う。一斉に言うのだから、何を言っているのかわからない。そこで、一人ひとりに今自分は何をその子に伝えたのかを聞いていく。最初は、ほとんどの子が「いいです。」「同じです。」といった、いわゆる「役目済まし語」を口にする。その中で、自分のことばできちんと自分の思いを相手に伝えている子が数名いる。その子をうんとほめ、発言した子にもその子のメッセージ返しに対する感想を聞く。すると、「そういうふうに言ってもらって本当にうれしい。」「発言してよかった。」といったような感想が返ってくる。

メッセージ返しも、繰り返し行っていく。特に初めの1週間ぐらいは、どんなメッセージを相手に返したのかを一人ひとりていねいに聞いていく。その中で子どもたちは、どのようなことばが相手に届くことばなのかを学び合っ

ていく。

5. 「破」の段階のコミュニケーション

友だちの話が聞け、自分も応答のメッセージが出せるようになってきたら、いよいよ次の段階に入る。1対1対話である。

まずは、隣同士椅子を内側に向けて座り、向かい合う。そして、片方が話している時、まるで電話でその話を聞いているように対応する。

片方が終わったら、素敵な応対ができていいるペアを前に出させて、みんなの前でもう一度やってもらう。その後、立場を逆転してやってみる。

そしてまた、素敵な応対ができていいるペアを前に出させ、もう一度やってもらう。

次に、椅子を向かい合わせにした状態で、運動場側の子だけ立たせる。廊下側の子どもたちは聞き役となる。運動場側の子どもたちは次々と空いている椅子に座り、目の前の相手(廊下側の子どもたち)と対話して行く。

一通り終わったら、今度は廊下側の子どもたちが話し手で、運動場側の子どもたちが聞き手となる。そして、先と同じように対話していく。

6. 「離」の段階のコミュニケーション

いよいよ、「離」のコミュニケーション能力の育成を目指した段階に入る。

この段階で一番大切なことは、今まで一律に行なってきたメッセージ返しを、発信者に応じた内容に自分なりに変えていくことである。

自分が行なったいくつかの例を、2年『お手紙』(光村図書)の中から紹介する。

(「」は児童の発言・『』は教師の発言・→はその解説)

例1 学力的に低く自分の思いを断片的にしか話せない子

「君が～? 僕が～。」

『今Aさんが言いたかったこと、わかって挙げれた人』

→このことで、Aさんも安心して授業に参加できるようになっていくとともに、子どもたちの中からAさんをどこかバカにする雰囲気が消えて行った。

例2 がんばっても声が大きくなりません子

「～だと思います。」

「今、Bさんは～と言いたかったんだよ。みんなわかった？」(子どもたちが自分たちで発言をひろげていく)

→それまでは、聞こえないと「聞こえないのもう一度言って下さい」と言っていた子どもたちの中で、Bさんに近くて聞こえた子が、みんなにBさんの言ったことを伝えるようになった。このことで、Bさんは声が小さくても安心してみんなの前で発表できるようになっていった。

例3 うまくまとめて話せない子

「～と思います。」

「Cさんの言いたいことをまとめると～ということ？」(子どもたち自身で発言内容を確認し合っていく)

→難聴でうまく話せないCさん。初めは「Cさんの言っていることよくわからない」と言っていた子どもたち。しかし、このようにCさんの思いをわかってあげようと努力することで、Cさんの心も次第に開いていった。そのことで、運動が大の苦手だったCさんも、積極的に休み時間みんなとドッチボールをして楽しむ姿が見られるようになっていった。

例4 自分の発表に自信が持てない子

「～と思います。」と言った瞬間、いつも机に顔を伏せてしまうDさん。みんなの反応を見るのが怖いのだ。

『Dさんと同じこと思ったよって人、手を挙げて。Dさん、ほら見てごらん。あなたと同じことを思った人が、こんなにたくさんいてくれたよ。』

→ Aさんと同じ学力的に低だけでなく、素直さに欠けるDさん。友だちとの衝突も多い。自分が気に食わないと、1時間でもすねていることもある。そんなDさんだからこそ、このように友だちから自分の思いが支持されているということ、本人が実感できる場面を多く設ける。このことで、本人だけでなく、周囲の子どもたちも、Dさんの良さに気づいていける。3学期には、休み時間先頭になってドッチボールに行くDさんの姿が見られるようになっていった。

7. 終わりに

私の大好きな短歌に、俵万智の次の歌がある。

「寒いね」と話しかければ「寒いね」と答える人のいるあたたかさ⁷⁾

俵があえて「温かさ」という漢字を避けた所に、彼女の並々なぬ才能を私は感じる。俵のいう「あたたかさ」とは、お互いに多くの修羅場(例えば、いっしょに一つのものを目指してがんばる中で、お互いが本気だからこそ起きる言い合いや相互非批など)をくぐり抜けた者同士だからこそ分り合える「あたたかさ」なのだと思う。

決して馴れ合いの中から出てくるものなどではない。

学級づくり及びそこで行なわれるコミュニケーションも同じである。この「あたたかさ」は、お互い認め合い、成長し合う中でしか絶対に味わうことのできない境地なのである。

コミュニケーション危機の時代、せめて子ども時代に、その「あたたかさ」を体験させてあげたいと、私は願っている。

咳をしても一人⁸⁾

では、あまりにもさみしすぎる。

最後に、岡田敬司の次のことばを紹介し、この文を閉じさせて戴く。⁹⁾

会社や役所のコミュニケーションは、それで仕事の能率が上がればよいが、家庭や学校のコミュニケーションは「人間の理解」を必

ず伴っていないなければならない。そして、これをこそ真正のコミュニケーションと呼ぶべきだと思える。後に述べるように、人間は理解されることによって、自分を、そして相手をも理解するようになるし、人間世界をも理解するようになるからである。人間形成と教育においては仕事の達成(知識や技術の獲得による世界への適応)さえ、その成否が「人間の理解」にかかっている。(濱上)

【参考文献】

- 1) 中島梓『コミュニケーション不全症候群』筑摩書房 1991 38p
- 2) 同上書 270p
- 3) 同上書 311p
- 4) 倉八順子『ところとことばとコミュニケーション』明石書店 1999 111p
- 5) 小森茂『「伝え合う力」の育成と音声言語の重視』明治図書 1999 16p
- 6) 神田久男・吉川政夫・宇田川一夫『人間関係論』同文書院 1990
- 7) 俵万智『サラダ記念日』河出書房新社1989
- 8) 尾崎放哉『俳句集・大空』春秋社 大正15
- 9) 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成 かわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書店 1998 2p

III 『家族』の授業の変遷と『成熟社会』における課題

1) はじめに

私は、1985年金沢大学教育学部を卒業後、同附属高等学校に赴任し、以来16年間家庭科を担当してきた。今年度、1年間休職し、かねてからの念願であった大学院に進学し、「次の時代の子どもたちを育てる」という視点で、今後の教育の方向性を模索している。

さて、近年、教育現場では、生徒の急激な変容に戸惑いを感じる教師が多く、私もその例外ではない。ただ、断言できるのは、この生徒の

変容は、実は社会の変容をそのまま映し出しているということである。日本は今「過渡的近代」を通過して「成熟した近代」あるいは「成熟社会」を迎えたのだと社会学者宮台真司がその著書²⁾に記す通り、日本全体が大きな岐路に立ち、これまでのシステムの変換を迫られていると考えられる。若い世代は敏感にそのことを感じ、警鐘を鳴らしているのであろう。

本章では、私自身が実践してきた家庭科の「家族」領域の授業の変遷から、生徒世代の実態と変容を考察するとともに、宮台と、ジャーナリストである速水由紀子の提案を踏まえ、「成熟社会」の教育的課題の糸口に迫ることを試みたい。

2) 宮台真司・速水由紀子からの提案より

宮台は、様々な著書²⁾や発言の中で以下のようなことを主張している。—「成熟社会」を迎えた日本では、社会のシステムそのものが現状に見合わなくなっている。それにもかかわらず、以前のスタイルを固持しようとするため、「本音」と「建前」の激しい乖離が生じている。そのことに実は皆うんざりしている。—私もその乖離にうんざりしているひとりであるが、若い世代は、私世代とは比較にならないほど、うんざりしているように思う。そのため、彼らは自分の思考や葛藤を停止させ、「全てをあきらめる」というスタンスで、現実社会に対処しているように思える。宮台はこれを、「反社会的存在」に対して「脱社会的存在」と呼ぶ。そして、この状況を受け、「学校化」に一元化されてしまった日本の社会を徹底的に解体することを提案している。

一方、速水は、宮台との共著³⁾の中で「多元的な帰属」の必要性を主張している。以下に速水の定義する4つの帰属を簡略に紹介する。

【第1の帰属】 家族や親族など、生活時間や生活空間を全面的に共有する「共同体」

【第2の帰属】 所属するかどうかを自分で選

べる会社や宗教団体などの「アソシエーション」や「コミュニティ」

【第3の帰属】 「自分は自分だ」と言えるような、所属と無関係なコア。アイデンティティ。

【第4の帰属】 「コミュニケーション可能な近代的社会」を超えた「世界」でのポジショニング。

速水は、社会的マインドコントロールから「覚醒」し、「社会」の内側には準拠しない「第4の帰属」を持つことを提案している。

私はこれまで、宮台の言う、「成熟社会において、現状と見合わなくなった社会システム」の一つとしての「家族」（速水の言う「第1の帰属」）を焦点に、授業を創り、生徒と共有してきた。そこでは、「家族」のみに焦点を当てるのではなく、速水の言う「第2の帰属」や「第3の帰属」を別の焦点として複合的に深めてきた。しかし近年、この3つの帰属、つまり社会の内部だけでは語り尽くせない何かを感じ、枠組みを広げる必要性を強く感じていた。以下に、私の授業に対するスタンスを示した上で、授業の変遷から、高校生が「脱社会的存在」へと変容していく様を考察してみたいと思う。

3) 私の家庭科論

高等学校家庭科は、1994年度の学習指導要領改定により男女共修となった。内容的にも、例えば、衣生活、特に被服実習などが軽減され、消費問題や家族・個人の生き方を学ぶことに比重がかけられるようになってきた。社会の変化に伴い、「料理」「裁縫」中心の女子のみ家庭科から、生活を総合的に捉える、男女が共に学ぶ家庭科へと生まれ変わったと言えよう。

しかしながら、いくら学習指導要領や社会が変化しても、教育現場で実際に生徒と向き合う教師自身が問題意識をもっていなければ、またこの社会の変化に敏感でなければ、生徒たちが生きていく上で有効なメッセージを伝え、共有

し合うこと ―私はこのことが教育の基本だと考える― はできないだろう。

私は、一人の人間として生きていく中で、自分にとって「料理」「裁縫」は、無意味とは言わないまでも、とても比重の小さいものであることを実感している。つまり生活の技術やノウハウ、知識を身につけることよりも、もっと根底にある社会に目をむけつつ、家族そして自分自身を見つめることの方がずっと重要であるように思っている。そして、そのようなことこそ生徒と共有したい、「私の家庭科」の核としたいと思い、挑戦してきた。但し、このような授業は、教師である私自身の「今」（今この瞬間と言う意味ではなく、これまでの自分の人生を全て包括した今、の意。）と生徒一人ひとりの「今」が共有されないと成り立たない。どこまで迫れるか…私にとって授業はいつも真剣勝負である。

4) これまでの授業の変遷

前述の通り、私の授業は、「今」が共有されない限り成り立たない。逆に言えば、深まる授業とは、「社会」と「生徒」と「わたし」の「今」が共有されたと言うことである。つまり、私の授業の変遷は「社会の今」、「生徒の今」、「わたしの今」を表してきたと言えるだろう。

ここでは、家族・個の生き方に関する授業を、その背景とともに紹介し、考察する。

(1) 1987～90年度の実践

女子のみ家庭科時代。私自身、第一子の出産、育児休暇後の「仕事と育児の両立」開始期である。ほぼ同じ時期、歌手の松田聖子、タレントのアグネス・チャンも第一子を出産。子どもを産んでもアイドルであり続ける松田聖子の生き方や、社会学者でありフェミニズムの旗手である上野千鶴子と作家の林真理子を中心に展開された「アグネス論争」は、その後の日本女性の生き方への大きな布石となった。

これらを背景に、私は、上野さんとの出会い、

彼女の著書を通して女性学を学んだ。これまで、与えられたことを憶えたり、考えたりする「勉強」しか知らなかった私にとって、まさに、自分が生きていくために「学ぶ」ことをはじめて体験した時期でもある。

授業では、「女性の生き方を考える」「私のライフスタイル」などをテーマとして、ジェンダーを支柱とし、各自が自分の幼少期、学童期を振り返りつつ、今現在、そして将来について考えた。当時は、女子のみのクラス単位の授業だったため、15～18人という少人数で、机をコの字型に配置し、ディスカッション形式の授業を行っていた。前述の「アグネス論争」についての討論も行なったが、ゲストティーチャーとして、上野さんご自身に参加して頂いたこともあった。

「将来の自分」を考えることの一環として、最終時間に、「10年後の私へ」と題して手紙を書かせた。授業を背景として、10年後、つまり27歳の自分へメッセージを贈るのである。10年後としたのは、女性にとって、公私ともども岐路にある年齢ではないかと思ったことと、ちょうど、私自身が、当時それに近い年齢であったことからである。この手紙は、10年間私が保管の後、元生徒に郵送している。返信をくれる生徒も多く、外国で活躍する人、学びを極める人、仕事の壁にぶつかり転職しつつ自分を伸ばす人、結婚を決めた人など、元生徒一人ひとりの生き様がみえてくる。当時、まだ教師経験も浅く、今以上に未熟だった私にとって、拙い授業の代償とした10年だったのかもしれない。この企画は、女子のみ家庭科の最終年度まで続いた。

この授業を行なった時代は、日本経済も安定しており、まだ近代をめぐる多くの神話が表面上は保たれている時代であった。さらに、フェミニズムの裾野が広がり始めた時でもあった。86年には男女雇用機会均等法も施行され、女子生徒たちは、職業の面で自分の可能性を試す道もよし、趣味やおしゃれをあきらめない素敵な専業主婦になるもよし…といった（もちろんど

ちらも現実には甘くはないものの）、未来が開き始めた時代であった。私自身が「仕事も育児も」に挑み始めた時期でもあり、生徒にとって、一つのモデルを提示できたとも言える。

授業は、基本的に「自分自身」を中心としていた。困難はあるものの、女性にとって可能性の広がるこの時代に、「女子生徒」と「わたし」が、女性学を核とし、未来に向かう授業を共有したということは、やはり、「社会」を象徴的に表していたのではないかと思う。

(2) 1991～96年度の実践

女子のみ家庭科から男女共修家庭科への移行期である。同時に、私の2度目の育児休暇をはさんでいる。

日本経済は、所謂「バブル崩壊」により、これまでの経済成長が当たり前という図式が崩れてしまった。そして、95年のオウム事件は、安全神話など、これまで近代日本が生み出した様々な幻想を大きく覆す衝撃的な事件、その始まりの事件であった。日本社会にとって、まさに時代の転換期である。

この時期の授業の特色として、第一に、(1)が、「女である自分」を中心に据えたのに対し、この時期から、「男」の視点を意識するようになったことがあげられる。これはもちろん、制度的に男女共修が決定し、実施されたことが大きな要因ではあるものの、私も社会全体も、「女」を問うことだけで精一杯であった時期を越えた証でもあったと思う。また、私自身の第二子が男児であったことも大きく影響しているように思う。

第二の特徴としては、家族社会学者の落合恵美子が、「近代家族」論⁹⁾をうち出したことにより、「家族」を相対化する視点が学問的に保証されるとともに、「家族」や「個」を考えると、「社会」を論じなければならないということが明確に意識されるようになったことである。

以下に、この時期実践してきた授業の中から、

3つの授業実践例を取り上げ、報告する。

①「産まない」ことからの探求⁵⁾

「産む」「産まぬ」という選択は、女性にとっていつもシビアな問題である。今の高校生世代では、望まぬ妊娠に対し、女性が自分の人生を優先させ、中絶という選択をすることを批難する者は少ない。しかし、母性神話を疑うことのない当時（女子のみ家庭科の終盤）の女子生徒にとっては、それは絶対に許せないことであった。ただ、その中でごく少数ではあるが、「私は自分の状況によって中絶だってするかもしれない。」と表明する生徒が現れ始めた時期でもあった。

授業では、1989年の「1.57（合計特殊出生率）ショック」を受け、出生率の変遷を社会の様々な状況とリンクさせながら、グループごとにコンピュータのデータ（例えば、初婚年齢や第一子出生時の母の年齢、離婚率など家族に関わることや、月間労働時間や保育所数、一戸建て住宅の価格など社会的なことについて、それぞれの年次推移をソフトに入力しておいた）を操作しつつ、ディスカッションを行なうことによって、出生率低下の原因を探った。生徒たちは、試行錯誤の結果、物価の上昇と人々の高級志向といった経済的な側面や、働きながら子どもを持つという女性のライフスタイルの変化などを要因として導き出した。

前述の宮台の指摘通り、時代が終焉を迎える時とは、「当たり前」と思っていたことが、次々と崩れていくものである。そして、大きな枠組みそのものを変えざるを得なくなり、次の時代が訪れるのであろう。「女性は子どもを産むものだ。産みたいものだ。」という近代の神話の一つが、「私はそうではない」と表明する女性の登場や、合計特殊出生率の低下というはっきりとした数字として崩れ始めてきたことは、「近代家族」＝「家族」という思い込みを疑うこと、「近代家族」を超えることへの第一歩であったように思う。

この実践は、曲がり角に立つ「社会」や「時代」を意識した授業の始まりであった。

②映像を通してみえてくるもの⁶⁾

1990年代という同じ時代であっても、国によってその生活や社会、人々の価値観は大きく異なる。当然、家族のあり方や価値観も随分違ったものになる。その様子を見ることを通して、今の日本の状況を相対化する試みを、映像の力を借りて行なってみた。

使用した映像は大きく2種類に分かれる。一つは、テーマのはっきりした、テレビのドキュメンタリー番組である。具体的には、1982年にイギリスBBCが作成し、その後日本のNHKスペシャルで放映された『愛の法則』、1990年にNHKで放映された『上野千鶴子・1990年のアダムとイヴ』、1991年にNHKで放映された『独生子女—中国一人っ子政策の内面をみる—』などである。国ごとの、家族の姿や個人の生き方、親子やパートナーとの関係、国や社会の圧力などについて、その特徴をコンパクトに描いている。他を知ることによって自国の特徴、ひいては自分自身の価値観を認識し、相対化することができた。

もう一つは、『スリーメン&ベイベー』（1987年・アメリカ）・『ミセス・ダウト』（1993年・アメリカ）・『幸福の条件』（1993年・アメリカ）などの映画の視聴である。高校生を受験教科でもなく、実習でもない授業に振り向かせることは、実は至難の業である。特に、家庭科男女共修が始まったばかりの男子生徒にとっては、家庭科に対する評価は女子より低く（今は、そのような性差は感じないが）より魅力ある教材が必要であった。映画を用いることの最大の利点は、共通の話題を背景に、教訓や押し付けではなく、各人・各クラスの感性に任せながら、色々なテーマを設定しつつ、主題に迫ることができるということである。例えばあるクラスでは、第三者の介入により壊れかけた夫婦の絆が、ラストシーンでより強く結ばれる『幸福の条

件』のストーリーを共通認識として、「この映画を“ハッピーエンド”と感じる自分の感性って何？」というテーマでディスカッションをした。その中から、自分たちの心の中に、「夫婦は愛し合っているのが当たり前で、結婚によって結ばれた愛は永遠だ」(これを、家族社会学者の山田昌弘は「恋愛と結婚の結合戦略」⁷⁾と命名し、近代の産物であることを指摘している。)「家族愛は何より勝る」という、「近代家族」の大きな特徴の一つ、「家族構成員相互の強い情緒的關係」という思い込みが刷り込まれていることを意識化できた。そして、この価値観について肯定や否定をするのではなく、社会によって刷り込まれた、自分の中の「当たり前」を意識化し、時には解放されること(これは、速水の言う「社会的マインドコントロールからの覚醒」になるのだろうか。)も、時代の変わり目に生きる私たちにとっては必要なだと伝えた。このように、映画を用いてソフトに迫るという形が、新しく家庭科に参入してきた男子生徒にとっては、合っていたように思う。

③家族をめぐる法についてのディベート⁸⁾

この実践では、ダイレクトに、社会の大きなシステムである「法」を問い直してみた。結果的に改正案は廃案となってしまったが、本実践を始めたのは民法改正の動きが本格化した時期であった。生徒たちは、人々の生活や価値観に社会システムが合わなくなってきたこと、逆に言えば、社会システムは時代によって変わる、変え得るものであるということに気づいたのではないかと思う。

ディベートテーマは夫婦別姓や離婚の破綻主義、配偶者控除などに関したものである。これらは、「社会」の「今」には強く関わるものの、生徒の「今」とは直接関わっているとは言えない。しかし、ディベートというゲーム的な形態が生徒たちを刺激し、積極的に準備や発言をする生徒が多かった。

なお、このディベートは、内容や方法を多少

変えながら、国内外の高校生とのオンラインディベート⁹⁾として現在も継続実施している。

この時期の授業は、社会の大きな変動を背景に、「家族」と「社会」の関連に重点をおいたため、どうしても生徒にとっては、「今の自分」ではなく、「未来の自分」を考えるというもので終わってしまった。生徒の「今」を主役にさせたい、という思いから、授業は次の段階に入る。

(3) 1997～9年度の実践¹⁰⁾

家庭科男女共修が定着した時期である。世間では、「家族の崩壊」とも思われる様々な事件や現象が相次ぎ、深刻な社会問題となった。実践では、これらの事件や現象そのものから直接入る授業を試みた。

児童虐待・アダルトチルドレン・失楽園ブーム・結婚しない人の増加などをはじめとする事象は、「近代家族」へのアンチテーゼである。授業では、これらの事象を私からごく簡単に説明した後、単に社会現象として捉えるのではなく、自分にひきつけて考えられるものを各人にテーマとして選ばせた。テーマ決定後、生徒は、グループまたは個人で調べ、考え、発表した。

生徒がテーマとして多く選び、発表でも強い共感と呼んだのは「アダルトチルドレン」であった。自分の生き辛さに悩んでいた中、授業で「アダルトチルドレン」という言葉に出会った彼らは、「それを認めて、親の責任にして、自分が楽になって…本当にそうしてよいのだろうか？」という葛藤に悩んだ。発表は、「理想的」と言われる家庭の中で、「親の愛という名の束縛」によって敷かれた「よい子」のルール(宮台の言う、「学校化」に一元化された社会の縮図でもある。)を走り続け、自我を出すことができず苦悩する生徒たちの自己開示であった。私は、そこから導き出した各自の答えはどうか、あれ、悩み、葛藤することこそが本人にとって一番意味があるのではないかと思った。そして、そのような思いを、授業を通して生徒たちと共

有することができたことが何より嬉しかった。

本実践は、これまでの家族の授業に比べ、本当の意味で生徒が主役であったように思う。しかしこれは、単に方法論などの問題ではなく、これまでの「家族」というがんじがらめの枠組みが崩れ始め、「個人」という視点に変わりつつある「過渡期」であることを意味しているのである。

その証拠に、翌年には、もう同じスタンスの授業は通用しなくなっていた。

たった一年で、時代のムードと若者の意識は驚くほど変化する。この年の「アダルトチルドレン」の発表では、自分が「アダルトチルドレン」であることを認めてしまうことに何の躊躇もなく、親の束縛を断ち切ることが最善なのだと結論づけるグループが多かった。もはや建前ばかりの「近代家族」には期待も葛藤もなくなって（宮台は、これを「うんざり」と表現しているのだと思われる。）いたのである。表面上上手く合わせながら、心は閉ざしている若者に対し、「家族の中の自分」を問いかけても何も響くものはない。

（４）2000年度の実践

（３）での変化を受け、家族から距離を置き、個人に焦点を当てることを考えた。世間では、これまでとは異なるタイプの凶悪少年犯罪が続発し、「17歳の氾濫」「キレる17歳」という見出しが新聞やニュースを埋めていた。ちょうどこの年17歳（高校2年生）の生徒を対象とした授業である。しかし、授業の構想は、単に社会状況を受けて決めただけではない。私自身が「共通一次世代」「宮崎勤と同世代」と言われた世代である。「17歳」である生徒たちと何かを共有できるのではないかと、共有したいという思いと、「17歳」本人たちから「世界」を見たら、どう見えるのだろうか、そんな思いからスタートした。

「17歳」を核にして、社会・家族・教育・法・マスコミ・精神・バーチャル…様々な切り口

をテーマにして、テーマごとのグループ報告をもとに、クラスディスカッションを行なった。その際、「家族」でもなく「社会」でもない何かに傾倒している生徒たちの感覚に触れたような感じがした。

テスト代わりにレポート（授業を受けて、内容・形式ともに自由に書く）を課題とした。ある生徒のレポートの一部を以下に引用する。

彼（犯罪を犯した少年）はボクの一部、僕は彼の一部を同じものとして持っているから…。もしかすると、違っている部分の方がほんの一部なのかもしれない。…何にせよ、彼らは未来を創り上げる可能性の一つなのだ。

この授業でのディスカッション、生徒たちのレポートから、私がこれまで授業のキーワードとしてきた「家族」「社会」「自分」では足りない何かを感じた。

５）結びにかえて ～新たな視点へむけて～

家族学習の核に、「自分」を位置付けることの新鮮さに女性学に傾倒した（１）の時代の授業。「近代家族」論によって、社会と家庭をセットで見えていくことによる醍醐味を知った（２）の時代の授業。社会と家族を背景としながら「自分」を見つめることに焦点を絞った（３）の授業。しかし、すぐに（３）の授業に背を向ける世代の出現で、手探りの中移行した昨年度の（４）の授業。これらの授業の変遷は、その時々「社会」と「生徒」と「わたし」の「今」を反映してきた。

（４）の授業は、社会と家族を背景にして自己を見つめることの限界を示唆している。さらなるキーワードの必要性を感じながらも、それが何であるかわからなかった時、宮台の社会分析と速水の「第４の帰属」という概念と出会った。宮台の社会分析は、これまでの生徒の変容を、理論的に表すものであった。そして、速水の言う「第４の帰属」は、（４）の授業を膨ら

ませるための、今後のキーワードになるであろう。「社会」を超えた「世界」における「自己」…その視点をこれからの授業にどのように位置付けていくか— 私にとっての大きな課題である。

しかし、この課題は、単に私個人や家庭科という教科の枠組みの中だけで解決できることではない。この課題に真正面から取り組むことは、「成熟社会」における教育の今日的課題であると、同時に、我々大人も含めた、「成熟社会」に生きる一人ひとりの課題ではないだろうか。

(分校)

【 参考文献 】

- 1) 宮台真司・尾木直樹 『学校を救済せよ』 学陽書房 1998年 P3
- 2) 宮台真司 『世紀末の作法』 メディアファクトリー 1997年 など
- 3) 宮台真司・速水由紀子 『サイファ覚醒せよ!』 筑摩書房 2000年 P5 - 7
- 4) 落合恵美子 『近代家族とフェミニズム』 勁草書房 1989年 P18
- 5) 豊村洋子・分校淑子 『家庭と社会の関連をふまえた「家族」の授業』 金沢大学教育学部紀要41号 1992年 P295-304
- 6) 分校淑子 『ポスト『近代家族』に迫る「家族」の授業』 高校教育研究48号 1996年 P77-91
- 7) 山田昌弘 『近代家族のゆくえ』 新曜社 1994年 P126-127
- 8) 綿引伴子・分校淑子 『家族をめぐる法について考える』 日本家庭科教育学会「家族」教育研究特別委員会研究報告書 1997年 P115-118
- 9) 分校淑子・上野顕子 『生徒主体のジェンダー・家族・保育の授業研究』 日本家庭科教育学会誌44巻3号 2001年 P261-271
- 10) 分校淑子・綿引伴子 『家族の揺らぎと現代』 「主体的に生活をつくる」 学術図書出版社 1999年 P181-194